



Transmission, entre formalisation et informel en éducation : l'exemple de l'Experiment

Sophie Bossard

► To cite this version:

Sophie Bossard. Transmission, entre formalisation et informel en éducation : l'exemple de l'Experiment. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00867019

HAL Id: halshs-00867019

<https://shs.hal.science/halshs-00867019>

Submitted on 27 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°178 – Atelier 32 : Métiers de l'industrie

Transmission entre formalisation et informel en éducation : l'exemple de l'Experiment.

Sophie Bossard, professeure de Philosophie, Doctorante Sciences de l'Education, Laboratoire Experice, Université Paris 8.

Résumé :

L'étude s'intéresse à l'articulation entre éducation formelle et informelle en questionnant plus précisément la place de la transmission dans cette dualité. Elle s'appuie sur une approche sociologique, dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, portant sur le rôle de « l'Experiment » au sein de l'Institut Catholique des Arts et Métiers, école d'ingénieurs. Ce dispositif, relevant d'un projet personnel de quatre mois, allie de façon originale formalisation et acceptation de l'informel, en développant un accompagnement individualisé de chaque étudiant et une relecture de son expérience. Les résultats en cours ont permis de mettre en évidence le déplacement qui s'opère entre transmission et accompagnement, ce dernier tendant à s'effacer au fur et à mesure de l'avènement de la réflexivité de l'étudiant.

Mots clefs : accompagnement, éducation informelle, projet, réflexivité, transmission

I Transmission, formalisation, informel en éducation.

Education comme mouvement...

Si l'on prend appui sur l'étymologie latine du verbe éduquer, à savoir « ex ducare », l'éducation consiste à conduire celui qu'on éduque, enfant, élève, ou adulte, « hors de », sous-entendant un point de départ, un cheminement et un point attendu d'arrivée. Ainsi pour Platon (République, livre VII), éduquer, c'est conduire hors de la caverne, berceau de l'ignorance et des illusions, vers le monde intelligible où se contemple la vérité. De façon plus

contemporaine mais néanmoins relativement proche, Petitclerc (2007) propose comme définition :

« Eduquer, c'est conduire hors de l'état de l'enfance, vers cet état de sujet capable de prendre la parole, d'entrer en relation avec les autres, de s'opposer, de travailler, de communiquer... »

Ainsi, traversant les époques, on constate d'une part que l'éducation est un mouvement, d'où la nécessité de formuler ce point de départ, - par exemple : l'enfance,- un certain état des lieux professionnel lors d'un bilan de compétences, un niveau sportif, un ensemble de représentations, etc., pour déterminer un point d'arrivée attendu : la maturité, une réorientation professionnelle, un niveau de compétition, des représentations plus adéquates du réel...D'autre part, on postule que la personne qui bénéficie de cette éducation est éduicable, c'est-à-dire que son éducation est possible avant même d'être nécessaire, qu'elle a un potentiel à déployer, actualiser et enfin, qu'il y a un éducateur, conscient des objectifs et des dispositifs à mettre en œuvre pour y parvenir, apte à éveiller ces facultés latentes chez l'éduqué. Pourtant, cette conception dynamique de l'éducation n'exclut pas qu'il faille une transmission ; transmission de connaissances, de savoir-faire, voire originellement une transmission du mouvement lui-même, une « pichenette » de départ.

...qui implique des formalisations

Il apparaît ainsi que l'éducation, en tant qu'elle inclut la transmission, est un puissant vecteur de formalisation à plusieurs niveaux :

- formalisation du point de départ, nécessitant la mise en œuvre d'une évaluation diagnostique, donc le choix par l'éducateur d'un dispositif permettant de juger d'un état de connaissances ou de savoir-faire initiaux.
- formalisation d'objectifs pédagogiques finaux ainsi que d'objectifs de formation intermédiaires, opérationnels.
- formalisation du dispositif permettant un changement de pratique ou de représentation : dispositif visant le passage d'un niveau 1 vers un niveau 2 liés aux objectifs ci-dessus
- formalisation du rôle de l'éducateur : est-il présent à l'impulsion ou bien tout au long du mouvement ?
- formalisation de l'évaluation permettant de vérifier si l'objectif visé est atteint et de penser des remédiations s'il ne l'est pas ou s'il n'est atteint que partiellement.

L'éducation vise donc à définir avec le plus de précisions possibles ce qui doit être transmis et comment cela doit être transmis, par exemple : le rythme auquel les apprentissages sont censés avoir lieu.

...mais aussi une dimension informelle.

Cependant le postulat d'une dynamique intrinsèque de l'éducation sous-entend que la seule transmission ne suffirait pas car elle entérinerait chez l'apprenant un rôle de récepteur là où il se doit d'être acteur de son mouvement. C'est pourquoi une totale formalisation serait de l'ordre d'une mécanique et ferait fi d'une donnée essentielle : la personne même qui est éduquée. Dans l'éducation s'immiscent des enjeux relationnels et affectifs entre éducateurs et éduqués, enjeux dont la formalisation, parce qu'elle repose sur une rationalisation des acquisitions, ne peut rendre compte. En effet, la liberté de la personne tout comme l'étendue de son potentiel de développement sont des éléments qui échappent en partie à toute tentative de formalisation « totale ». Par ailleurs, la formalisation de l'éducation laisse entendre que sans ce dispositif, sans ce processus d'évaluation en amont comme en aval et sans éducateur, la personne n'apprendrait rien. Or on apprend des situations et par les situations (Pastré, 1999), y compris lorsque celles-ci n'ont pas été conçues et intégrées dans un dispositif : l'apprentissage par l'expérience ne requiert pas systématiquement ce cadre de formalisation. Enfin, y compris dans un contexte éducatif comme celui de l'école, l'enfant ou l'étudiant n'apprend pas seulement ce qu'il doit apprendre en termes de contenus ou de programmes pédagogiques : il apprend dans des temps et des espaces qui ne sont pas sous contrôle du maître, par exemple lors des pauses, dans les couloirs, sur la cour de récréation, etc. (Maurin, 2010) S'opère donc toute une part d'éducation informelle au sens où elle ne serait pas réglée, prédéfinie par le dispositif mis en place, mais se déroulerait dans une certaine spontanéité ou opportunité de l'action. Ceci n'exclut pas des modes de transmissions divers notamment non verbaux (par exemple, la transmission implicite d'un interdit en se calquant sur le comportement des personnes présentes). L'éducation informelle se caractérise alors par le fait qu'il n'y a pas d'intention ou de volonté de transmission de la part d'un tiers.

Il ne s'agit ici que d'un constat, sans jugement de valeur qui viendrait hiérarchiser les deux procédés d'apprentissage. On peut en effet estimer que les modes d'éducation formelle et informelle sont complémentaires du fait même qu'elles ne développent pas les mêmes compétences chez l'individu, ce qui renvoie à l'idée d'un continuum (Brougère et Bézille, 2007).

Conséquence de cette dualité formalisation/informel

L'articulation entre ces deux modalités de l'apprentissage conduit à retenir deux éléments importants pour la suite de notre étude :

- le niveau de conscientisation et d'intentionnalité (Brougère, 2007 ; Brougère et Bézille, 2007) de la part des acteurs. L'éducation formelle engage cette dualité éducateur/éduqué avec d'une part une conscientisation des objectifs des deux côtés - y compris lorsque l'éducateur n'est pas directement présent comme dans le cas d'un enseignement à distance, d'autre part une intentionnalité qui met en tension vers les objectifs à atteindre, et enfin une considération de la relation asymétrique qui unit les deux protagonistes puisque l'un transmet là où l'autre reçoit - un contenu, mais aussi dans une perspective plus constructiviste, une disposition ; l'éducateur « transmet » alors la possibilité d'une déconstruction du savoir puis d'une reconstruction par l'apprenant. L'éducation informelle peut avoir lieu sans éducateur, dans un processus expérientiel autonome, ou bien avec éducateur. Cependant, elle n'est alors pas intentionnalisée par celui-ci. Du point de vue de l'éduqué, on distingue plusieurs types d'informel : celui de la socialisation, celui de l'apprentissage fortuit, accidentel, celui de l'apprentissage autodirigé, auxquels correspondent des degrés de conscientisation et d'intentionnalité progressifs. (Schugurensky, 2006, Brougère et Bézille, 2007) L'intentionnalité désigne alors le degré le plus haut de conscientisation car elle a lieu avant même le déroulement de l'action, dans l'anticipation de celle-ci, là où l'apprentissage fortuit n'est pas intentionnel au sens où il est conscientisé « sur le tas », dans le moment présent de l'action.
- le niveau d'institutionnalisation de l'informel. L'éducation informelle peut être reconnue comme étant de fait présente au sein même de l'institution. Elle est alors marginalisée au sens littéral, c'est-à-dire pensée comme marge à l'éducation formelle, marge que l'institution tend à diminuer au maximum. Ainsi, y compris dans une file d'attente au self qui peut être un lieu d'éducation informelle par les remarques des camarades, on va appliquer un règlement pour tendre à formaliser le comportement : rester dans son rang par exemple. L'informel est « su » par l'institution mais à titre de moments de flottements voire comme moments parasitant l'éducation plutôt que reconnu comme partie prenante de celle-ci. A un second niveau, l'institution peut être amenée à valoriser l'éducation informelle, ce qui conduit à vouloir l'intégrer dans un dispositif c'est-à-dire paradoxalement tendre à la formaliser. Elle reconnaît donc une valeur positive à

l'éducation informelle en lui attribuant des qualités ou des possibilités qui ne pourraient être prises totalement en charge par le dispositif formel. En effet, il ne s'agit pas de la formaliser pour l'intégrer et la détruire, ou du moins la limiter, comme le premier niveau peut le laisser présager, mais de la favoriser sans pour autant la « vampiriser » par des perspectives trop formalisantes.

Ceci nous conduit à croiser ces deux éléments, à savoir intentionnalité et institutionnalisation de l'éducation. Si on vise à institutionnaliser l'informel, c'est qu'on prend en considération un fort niveau de conscientisation et d'intentionnalité, donc une éducation informelle autodirigée, mais celle-ci ne nécessite alors plus d'éducateur défini ; c'est alors la situation rencontrée ou provoquée par l'éduqué qui devient par elle-même éducative. Par conséquent, l'institution scolaire peut se trouver en porte-à-faux, à moins de ne favoriser que de l'apprentissage autonome chez ses étudiants. On peut aussi négocier un intervalle entre ce type dit « autodirigé » et l'informel fortuit en suscitant une conscientisation chez l'éduqué au moment de l'action, même si l'intentionnalité n'était pas originellement présente chez lui. Ce qui permet alors un retour de l'éducateur dont il faudra cerner plus précisément le rôle. Toutefois, on perçoit la dimension éminemment subjective de l'éducation informelle, qui correspond au vécu propre du sujet qui se construit à travers ses apprentissages. L'institution scolaire serait ainsi conduite à s'adapter à chacun.

Plusieurs questions se posent alors :

- Pourquoi favoriser l'éducation informelle ? Quel est le positif que l'on postule dans l'éducation informelle ? Il s'agit ici d'identifier ce que cette dimension de l'éducation développe en termes de compétences chez l'individu, mais aussi comment elle s'invite dans sa construction identitaire.
- Comment favoriser l'informel sans le dévoyer, c'est-à-dire sans le transformer du même coup en éducation formelle, afin de conserver le positif envisagé précédemment ?
- Si on émet comme principe que l'informel repose sur l'absence d'un dispositif construit, cela exclut-il aussi tous les autres points de formalisation évoqués lors de la définition de l'éducation ? En d'autres termes, peut-on faire l'impasse d'un point de départ et d'un point d'arrivée ? Quid de l'éducateur ? Comment l'institution scolaire peut-elle évaluer l'atteinte d'objectifs ? Est-elle en mesure de personnaliser son intervention pour chacun des sujets ?

L'éducation informelle pour permettre l'expérience de ce qu'on ne peut transmettre.

Si on souhaite favoriser l'éducation informelle, c'est bien parce qu'on lui reconnaît une vertu éducative, des qualités qu'on ne trouverait pas dans le cadre formel. Quelles sont-elles ? On s'appuie ici sur une conception de l'apprentissage comme construction par le sujet de son savoir. Le présupposé est donc celui d'une perspective constructiviste du savoir par le sujet qui est en activité – contrairement à une conception plus comportementaliste d'un savoir transmis par un tiers mettant le sujet dans une posture de passivité, de réceptivité. Ainsi, c'est au sujet de construire sa propre expérience. Pastré (1999), prenant appui sur le cadre théorique de Piaget, rappelle qu' :

« un concept n'est pas d'abord transmis ou appris, il est d'abord construit par le sujet ; il est le résultat d'une opération que personne ne peut faire à sa place. » (p.14)

Dès lors, le sujet apprend *par l'action*, c'est-à-dire au moment même où il agit, *de l'action*, par la prise de recul sur ce qui aura été effectué et la façon dont il aura œuvré, *en vue de l'action*, c'est-à-dire avec la possibilité de réadapter ce qui est appris dans d'autres situations. Ceci passe par la mise en place de schèmes opératoires qui vont organiser son action, soutenir des postures qu'il pourra mobiliser dans de nouvelles situations. Il existe donc un savoir en acte, acquis dans le cadre d'expériences faites par le sujet. Vergnaud (1992) ou Pastré (2002) vont d'ailleurs plus loin en montrant que c'est en partant de cette éducation informelle, à condition de la réfléchir, que l'on peut construire des situations pertinentes dans le cadre de l'éducation formelle. La vertu de l'éducation informelle reposerait donc sur sa dimension énaïve, c'est-à-dire relevant de l'initiative du sujet. L'éducation informelle s'ancre dans l'autonomie du sujet qui acquiert ses connaissances parce qu'elles lui sont requises par son vécu. Par exemple, le voyageur développe son sens de l'orientation parce qu'il lui est nécessaire de se repérer pour atteindre son point de chute. Elle est de ce fait liée aux besoins de l'individu, ce qui entraîne une motivation première : celle de la satisfaction des besoins. En ce sens, elle a comme qualité d'être personnelle, à savoir de correspondre exactement aux besoins du sujet. N'étant pas prescrite par une autorité extrinsèque, elle correspond aussi à la créativité du sujet et donc à ces désirs. Elle se trouve alors « naturellement » intégrée à la construction identitaire du sujet, ce qui limite les phénomènes de résistance observables dans le cadre de l'éducation formelle. Cependant, le caractère informel de l'apprentissage se heurte au processus d'incorporation qui lui est partie intégrante. Par exemple, l'opérateur qui développe de l'expérience dans son champ professionnel finit par perdre de vue les savoirs qu'il mobilise, qu'il met en œuvre pour réaliser ses actions. Il n'est d'ailleurs pas toujours apte à expliquer ce qu'il fait ou comment il l'a fait. Cette absence

de recul sur l'organisation de son action peut le conduire à développer ce que Vergnaud (2004) nomme des « schèmes dangereux » en tant qu'ils sont évoqués dans une situation mais qu'ils conduisent dans une impasse pour la situation nouvelle qui se présente à lui.

Complémentarité cadre institutionnel/éducation informelle

C'est pourquoi l'éducation informelle peut être favorisée mais n'exclut pas un cadre – qui peut être institutionnel – pour la décrypter, l'analyser, comme l'étymologie du mot « analuein » le suggère : décomposer l'action afin de repérer son organisation ainsi que la nature des connaissances qui ont été mises en œuvre pour qu'elles soient efficaces, mais aussi des connaissances mobilisées qui ont pu lui faire rater son but. L'analyse des situations de travail, effectuée par les ergonomes, fonctionne ainsi et trouve bien une certaine formalisation à des situations informelles, par la construction d'un milieu (Lenoir et Pastré, 2008).¹ La situation informelle ne devient pleinement éducative que lorsqu'elle est conscientisée par le sujet, d'où le retour de l'éducateur qui peut aider à expliciter l'action, à la « désincorporer » le temps de l'analyser. L'institution peut donc trouver sa place en aval, dans une fonction de décodage de l'action. Mais peut-elle aussi jouer un rôle en amont, par la création non d'un semi-formel, évoqué ci-dessus avec la construction du milieu qui est une modélisation d'une situation réelle, comme un outil de simulation, mais bien par la mise en place d'un dispositif qui autorise et intègre l'éducation informelle. Ce dispositif ne peut être associé à un contenu prédéfini ; il relève plutôt d'une stricte dimension structurelle tel un espace-temps. Un espace où l'institution s'éclipse, où le maître transmetteur disparaît pour laisser place au sujet constructeur de ses activités donc de son apprentissage. Un temps où, au sein du processus éducatif scolaire, l'étudiant est gestionnaire et organisateur de ses activités. La pédagogie de projet (Boutinet, 1996) semble bien correspondre à cette double aspiration : institutionnellement, le projet fait partie du cadre formel – par exemple, il est intégré dans le cursus scolaire, tandis que dans sa réalisation il laisse une part essentielle à l'éducation informelle.

¹ « Une des tâches premières des formateurs, et une des plus importantes, consiste à construire une situation d'apprentissage, un milieu, à partir d'une situation professionnelle de référence » Lenoir et Pastré (2008, p.16).

II Exemple de l'Experiment en école d'ingénieurs ICAM².

Présentation du dispositif

« En milieu de cursus, chaque étudiant prépare un projet personnel de quatre mois qui lui permettra de vivre une expérience forte et formatrice. Cette expérience l'aidera à mûrir et apportera une vraie valeur ajoutée à son projet de vie »³. Positionné en fin de cycle fondamental, c'est-à-dire de 3^{ème} année, avant le cycle professionnalisant de l'ingénieur, l'Experiment joue un rôle central dans la formation des étudiants ICAM puisqu'ils se préparent à ce projet tout au long de leur 3^{ème} année. Perpétuation de l'expérience d'Ignace de Loyola et inscription dans une tradition jésuite qui conduit les novices à vivre de telles expériences⁴, cette démarche est avant tout vécue par les étudiants comme une réalisation personnelle à laquelle ils vont attribuer un sens particulier ; ils s'inscrivent alors soit dans la perspective d'un projet humanitaire, soit dans celle d'une aventure en solitaire ou d'un défi sportif, etc. Il s'agit donc d'un temps institutionnellement donné à l'étudiant afin qu'il mobilise ses propres désirs et développe des capacités et des compétences liées à son projet. La conception de l'Experiment est ainsi unique, c'est-à-dire propre à l'ICAM, même si par ailleurs des programmes d'échanges interculturels existent dans toutes les écoles d'ingénieurs. Elle s'intègre dans la mission de l'ICAM construite autour de valeurs-phares : confiance, solidarité, liberté et responsabilité, qui vont constituer « l'art et la manière de faire monde », slogan du groupe ICAM.

² Institut Catholique des Arts et Métiers, désormais ICAM dans le texte

³ Site ICAM [consulté le 05/07/2011] :

http://www.icam.fr/fr/international/les_programmes_internationaux/en_experiment.html

⁴ « Ignace accorde une grande place à tout ce qui relève de l'expérience et de l'initiative personnelles. Pour la formation des jésuites, Ignace a veillé à ce que les exercices proposés, quelle qu'en soit la forme, supposent engagement et initiative, de sorte que chacun puisse expérimenter les qualités qu'il peut déployer, les obstacles qu'il doit surmonter et s'assurer en même temps de la fermeté de son désir ; d'où le mot, calqué sur le latin, d'expérimenter » FAIVRE (2011, p.52)

L'Experiment est donc un processus original à la croisée du formel :

- Unique par cet enracinement ignatien que nous avons rappelé ci-dessus : formalisation théorique
- Unique par son caractère obligatoire, c'est-à-dire son intégration totalement assumée dans le dispositif de formation : l'Experiment fait l'objet d'une validation nécessaire pour l'obtention du diplôme : formalisation par l'évaluation
- Unique par ses modalités : une durée de 4 mois, un déracinement – la prescription est un éloignement de 350 kms - en réalité tous les étudiants partent à l'étranger - une expérience solitaire au moins sur une longue partie, un projet personnel de quel qu'ordre qu'il soit : formalisation du dispositif
- Unique enfin par son accompagnement, en amont lors de la préparation, pendant l'expérience et en aval dans une dimension de relecture : formalisation du rôle de l'éducateur.

et de l'informel :

- Unicité du projet (lieu, but, modalités sur le terrain) entièrement déterminé par l'étudiant : informel de l'intention, des désirs qui conduisent au projet
- Unicité de l'expérience qui fait que l'étudiant parti vit en autonomie, sans être soumis à un contrôle strict de la part de l'institution – sauf contact maintenu tous les 15 jours pour des raisons de sécurité : informel de l'apprentissage

Cette unicité de l'Experiment, de par son fondement comme fruit du projet pédagogique d'Ignace, donc fortement ancré institutionnellement, et de par son positionnement en milieu de cursus et sa durée, nous conduit à faire l'hypothèse qu'il s'agit bien d'un moment fort, voire déterminant, dans la construction identitaire de l'étudiant ICAM : objectivement point de bascule entre le cycle fondamental et le cycle professionnalisant, l'Experiment peut donc être perçu subjectivement comme le point de bascule entre l'étudiant ingénieur et le professionnel en devenir. C'est pourquoi, s'il peut jouer un rôle dans la construction de l'identité professionnelle, dès lors que l'étudiant acquiert des compétences linguistiques ou une découverte d'un milieu professionnel à l'étranger, son impact serait plutôt à penser du point de vue du développement personnel du sujet, à savoir de la construction de son éthique : quel sens de la responsabilité l'étudiant développe-t-il ? Quel regard sur les autres cultures et par ricochets sur la sienne propre ? Quelle ouverture d'esprit ? Autant de questions

témoignant du rôle informel de l'Experiment dans cette dimension de construction de l'adulte et de ses valeurs propres, en lien avec ses expériences personnelles. Car c'est bien ici que l'on peut révéler le rôle informel de l'Experiment qui exclut la transmission formalisée d'un contenu notionnel ou de capacités personnelles comme le savoir-être. L'expérience de l'altérité, la découverte interculturelle, l'avènement de l'autonomie, la rupture avec le quotidien sont autant d'éléments prégnants d'un point de vue éducatif sans que l'on puisse clairement y discerner une quelconque formalisation de l'institution. Nous faisons ainsi l'hypothèse d'une forme de conversion identitaire éthique qui aurait lieu dans le cadre de cet Experiment,

« la conversion identitaire comme son paradigme platonicien [n'étant] pas un processus qu'il [est] possible de provoquer de l'extérieur » (Moreau et Lesterlin, 2006, p.3)

mais en l'occurrence, elle provient de l'expérience même du sujet, dès lors qu'il lui est possible de se distancier des situations rencontrées pour pouvoir s'en enrichir et développer ainsi son identité éthique ; l'Experiment représenterait donc une forme d'idéal-type de l'éducation informelle quoique formalisée dans un dispositif.

Le dispositif institutionnel laisse à penser que la transmission ne peut s'opérer de l'extérieur mais qu'il s'agit avant tout de transmettre « un droit à l'expérientiel », c'est-à-dire une reconnaissance de ce qui s'acquiert hors des murs, dans une pédagogie de l'exposition au monde (Moreau, 2007, 2008). Ce sont alors les situations qui prennent un rôle de transmetteurs, en tant qu'elles sont vectrices de nouvelles valeurs culturelles, par exemple ou qu'elles suscitent le développement de nouvelles compétences relationnelles, organisationnelles, linguistiques, par l'étudiant.

Mais ceci ne prend sens que si l'étudiant s'approprie le dispositif d'où l'importance d'enquêter auprès d'étudiants en amont de leur Experiment, c'est-à-dire dans sa phase préparatoire, comme en aval, après la réalisation de celui-ci.

Ce qu'en disent les étudiants :

La méthodologie retenue répond essentiellement à une perspective qualitative : des entretiens sociologiques prospectifs et rétrospectifs auprès d'un panel d'étudiants ont été menés (Bossard, 2011). Nous relevons ici quelques éléments pertinents pour notre présente étude afin de dégager la dimension informelle de l'apprentissage :

- exemples témoignant de la variété des projets et de leur unicité :

- Experiment comme défi : traversée de la Russie en transsibérien en mode « road-trip », avec un camarade : « **j'ai réussi à aller à Pékin sans prendre l'avion** » avec pour but de « **découvrir, c'est surtout la variété des cultures que j'ai envie de voir (...) ne pas juste être dans une culture, mais voir progressivement le changement** » (Pierrick)
- acculturation dans un village en Colombie : « **profiter des quatre mois pour me poser à un endroit et vraiment échanger avec les gens sur place plutôt que de voir un peu tout le pays** » (Cyprien) et action solidaire : « **garder la notion de leur filer un coup de main, car tant qu'à faire, autant leur être utile (...)** ce qui m'intéresse c'est le côté coopératif »
- aventure : road-trip en Argentine, Chili, Bolivie principalement en stop. Développement personnel : « **partir tout seul et me confronter à moi ! (...) se découvrir soi-même** », à la fois physique : « **faire du trek, c'était, mine de rien, physiquement pas évident** » et psychologique « **j'ai envie de toujours mieux me connaître** » (Robin)

La diversité des projets témoigne de l'incapacité à formaliser totalement le dispositif, qui reste malgré tout un cadre dont on peut dégager, suite à un entretien avec un jésuite responsable de l'Experiment à Nantes, des principes d'actions (voir schéma ci-dessous) qui s'avèrent être majoritairement suivis par les étudiants. Par exemple :

- changer d'attitude : « **je n'ai pas envie de tout prévoir, pour quelqu'un qui aime mettre les choses au carré, ce n'est pas évident, c'est un petit peu un challenge d'y aller sans tout savoir, sans tout prévoir.** », « **J'ai vraiment envie d'aller de l'avant et d'aller voir les gens ; j'ai envie d'être quelqu'un d'autre ailleurs...** » (Juliette)
- quitter la perspective touristique : « **je vais pas venir avec mon gros appareil photo de touriste, je suis pas là-bas pour ça.** » (Cyprien)
- faire une expérience en solitaire : « **l'Experiment, c'est vraiment une période où on est disponible à la fois psychologiquement et en temps pour partir seul, faire des choses un peu extraordinaires** » (Robin)

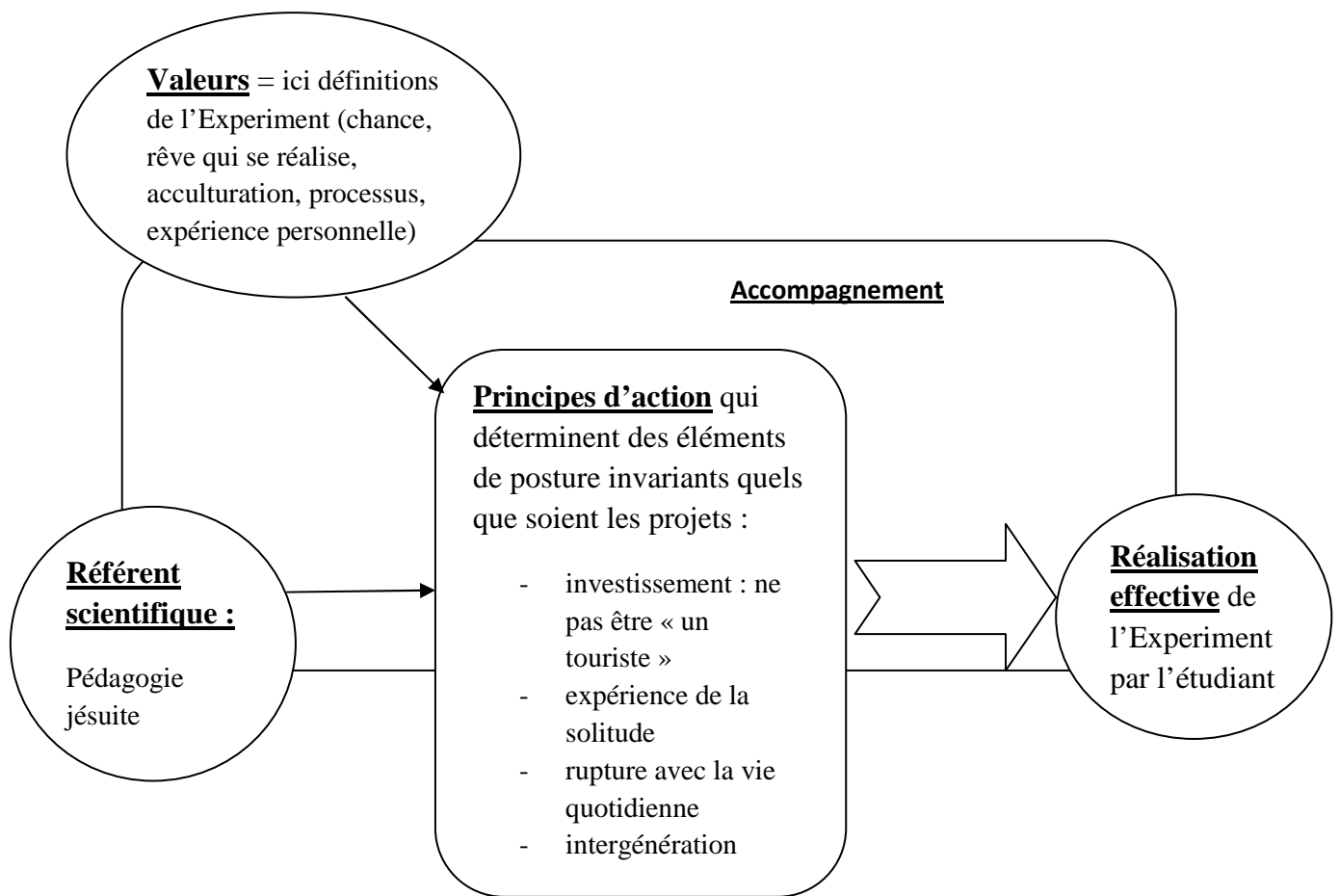


Figure n°1 : application du modèle VRP de Meirieu (1996) à l'analyse structurelle de l'entretien exploratoire

Une fois ces principes d'action présentés, qui sont autant d'éléments de posture attendus de la part de l'institution, l'étudiant expérimente la liberté à l'intérieur du cadre : liberté de son emploi du temps, de son itinéraire, de ses rencontres...

- « il n'y a rien de prévu, rien de prévu de spécial, en fait... C'est plus, on se laisse beaucoup de liberté » (Pierrick)
- « Ma priorité, elle va se jouer là-bas en fait, c'est toutes les rencontres que je vais faire et saisir chaque occasion de découvrir de nouvelles choses » (Juliette)
- « ici, je me mets toujours des barrières en me disant que j'ai ça à faire ; et puis j'adore l'émulation d'un projet, d'avancer, de... Et du coup, je laisse moins de place à l'imprévu. Mais là-bas, forcément, l'imprévu c'est tous les jours ! » (Robin)

- « on passe (...) de vacancier à voyageur, quoi, et on a tous trouvé que l'état d'esprit n'est pas du tout le même, vacanciers, on est plus là à vouloir tout faire rapidement, à vouloir en voir un maximum, et voyageur, on est beaucoup plus dans l'état d'esprit de « j'ai le temps », « je fais ce qui me plaît, si ça ça me plaît, je fais ça » « quand j'en ai marre, je m'en vais, si je suis bien là, je reste là » et voilà, pas de contraintes » (Maël)

C'est dans l'espace de cette liberté que des découvertes s'opèrent sur les personnes et cultures rencontrées et principalement sur eux-mêmes, du fait qu'ils sont confrontés seuls à des situations inédites, que ce soit l'imprévu à gérer, l'ennui, la maladie, etc.:

- « c'est comme si on recommençait à zéro (...) j'ai envie de montrer autre chose de moi, voir ce que je suis capable de faire » (Juliette)
- « Je pense que ça m'a renforcé ; je suis plus fort, je tiens mieux, c'est comme des limites qu'on repousse un petit peu, là, je suis allé au-delà, mais je pense que ça m'a reconstruit une barrière plus loin, en fait ; je pense que je suis plus endurant psychologiquement, tout simplement, mais ça m'a aussi montré beaucoup beaucoup de faiblesses que je ne pensais pas forcément évidentes et donc ça a pas mal changé ma vision des choses... », « je ne pense pas qu'on revienne différent, moi je ne pense pas qu'il y ait une rupture, pour moi, c'est une continuité, c'est juste que ça accélère les choses quoi !(...) On n'a pas changé, on a évolué...(...) On n'est pas revenu un autre, on n'est pas un autre, on est toujours le même mais on voit les choses d'une façon différente. » (Marc), confronté à l'expérience de la maladie qui a entraîné un rapatriement sanitaire.
- « Durant ce premier mois, j'aurais eu le sentiment de repasser par tous les stades de la croissance : je me suis senti clairement enfant à l'arrivée, portant un regard neuf sur tout, mais surtout étant faible et incapable de me débrouiller seul pour quoi que ce soit dans un univers qui me dépassait. Je me sens aujourd'hui sur la fin de l'adolescence : je comprends un peu plus ce monde, mais j'ai toujours du mal à dire ce que je ressens aux locaux qui me sont proches. Et puis je suis en révolte intérieure contre tout ce que je perçois ici d'injuste, sans avoir suffisamment de finesse pour démêler le culturel de la vraie injustice. » (Cyprien), rapporté dans son journal de bord, pendant son séjour en Colombie.

L'Experiment offre un cadre structurant pour faire émerger des situations où ces prises de position et/ou de conscience pourront avoir lieu, notamment dans la confrontation à d'autres

cultures permettant de réinterroger ses propres certitudes. Tout ceci n'est rendu possible que parce qu'il y a un accompagnement individualisé tant en amont, dans la construction du projet, qu'en aval dans sa relecture.

« Le directeur spirituel, l'enseignant [on pourrait penser dans notre contexte à l'accompagnateur] peuvent seulement faire un apport ; et encore, le moins possible : ce qui compte, c'est que l'individu s'exerce, cherche et trouve par lui-même. » (Calvez, 2011)

En effet, l'accompagnement n'est pas seulement un dispositif ; il est avant tout une relation. On peut tout au plus le favoriser dans le cadre d'un dispositif, mais comme pour toute relation, il ne vit que dans la mesure où chacun accepte d'être partenaire. Ainsi, en tant que relation paradoxale car « asymétrique mais paritaire » (Boutinet, 2002), il ne peut être totalement formalisé et reste « sans garantie ». En effet, l'étudiant peut « jouer le jeu » ou pas ; c'est-à-dire s'intéresser à cette relation et s'y engager ou maintenir une distance, pour des raisons multiples : désir de se débrouiller seul, peur d'être empêché dans la réalisation de son projet... L'accompagnateur, choisi librement par l'étudiant parmi le personnel de l'Icam, n'est pas « Gentil Organisateur » du voyage ; il joue plutôt un rôle de miroir qu'un rôle de coach, rejoignant ainsi davantage la figure du « counselling » :

« son univers sémantique est celui du conseil et de l'aide, de la guidance et de l'assistance dans un processus de développement » (Paul, 2002, p.44).

Il apparaît que cet accompagnement est une demande forte des jeunes qui préparent leur Experiment, notamment pour se sécuriser, puisqu'il s'estompe progressivement lors de la réalisation sur le terrain. L'écrit, principalement sur le mode du journal intime, prend alors le relais. Sa dimension herméneutique (Hess et Weigand, 2008) permet une relecture du présent mais aussi une projection vers l'avenir :

- « écrire, c'est une manière aussi de profiter ; je pense qu'en écrivant on prend du recul, on pose les choses, et pour moi c'est important » (Robin)
- « il y a des choses que je m'étais dit que je ferais, dans le journal ; que j'essaie de faire, qui ne sont pas forcément évidentes, ça, c'est comme des révélations » (Marc)

L'étudiant, en faisant ce travail d'écriture, dégage une cohérence dans ce qu'il vit, ce qui lui permet de requestionner son quotidien. Le journal, qui engage une posture réflexive du sujet et non une simple description des faits, est l'outil par excellence pour que se réalise une transformation identitaire éthique : des remises en question de valeurs ou d'habitudes, des découvertes sur lui-même en termes de qualités ou de faiblesses. Le caractère informel nous

apparaît comme déterminant dans la construction de l'identité éthique car elle ne peut être l'objet d'une transmission académique tout comme

« elle n'est pas une source habituelle de comportements comme pourrait l'être une représentation sur la moralité ou une posture acquise par intériorisation de *patterns* » (Moreau et Lesterlin, 2006, p.1)

Elle est donc le fruit d'expériences permettant de mobiliser des ressources, de prendre position non de façon épidermique et affective mais après réflexion et distanciation. L'accompagnement joue un rôle propédeutique au passage à l'écrit : le journal joue un rôle clef dans l'émergence de cette réflexivité car cette posture a été amorcée lors des entretiens avec l'accompagnateur. Les étudiants témoignent ainsi de leur découverte sur eux-mêmes :

- « **Je me suis découvert un peu ce goût pour l'écriture et tout ça que je ne pensais pas du tout avoir** » (Maël)

Même dans le cadre d'un écrit extime, comme un blog, le goût de l'écriture et la réflexivité opèrent :

- « **plus ça allait dans le voyage, et plus je me dévoilais dans le blog et j'adorais finalement écrire ma petite chronique, ma petite pensée du jour** » (Maël)
- « **le blog m'a permis de mettre des mots sur ce que je voyais, et pour moi c'était extrêmement important parce que si je ne le formalise pas je n'ai pas l'impression de pouvoir retirer tout ce que je pourrais retirer** » (Robin)

Premiers résultats de la recherche

« L'ICAM laisse faire, et après derrière on en parle. Et pour moi, ces trois étapes là, de laisser-faire, d'accompagner et de revenir dessus, c'est extrêmement intéressant » (Robin)

La progression observée en termes de réflexivité, notamment dans le passage à l'écriture pendant les quatre mois, est à relier à l'effacement tout aussi progressif de l'accompagnement. Ainsi, d'une transmission plus formelle du cadre, on passe à un accompagnement individualisé qui finalement s'estompe au profit de l'avènement de la réflexivité du sujet, génératrice d'une construction identitaire éthique. C'est pourquoi nous pouvons voir dans l'Experiment une invitation à penser différemment l'éducation, comme attention à chacun dans l'individualité de ses désirs et de ses projets et comme reconnaissance de sa capacité à décider et exercer sa liberté.

Pour conclure

Lorsque l'éducation informelle est reconnue au sein d'une institution, sans pour autant être formalisée totalement, c'est bien que cette institution a une volonté de transmettre ce qu'elle reconnaît implicitement ne pouvoir transmettre : il y a une reconnaissance d'une forme d'impuissance parce que ce qui est en jeu ne se laisse pas réduire didactiquement. Les valeurs qu'une institution souhaite véhiculer, dans le cas de l'ICAM, la « croissance de la liberté » de l'étudiant, l'avènement de sa responsabilité, le rôle de l'expérience dans la construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être, ne peuvent faire l'objet d'une transmission directe car elles s'inscrivent dans un processus de maturation de l'individu, de sa construction identitaire. L'institution peut tout au plus formaliser le cadre sans garder le contrôle de ce qui s'y passe. Ceci n'est pas sans poser de questions, notamment en termes de prise de risques de l'étudiant et de responsabilité de l'institution. Mais la dimension non panoptique du dispositif est une perspective essentielle du déplacement de la transmission vers l'accompagnement afin que puisse s'opérer, au final, l'émergence de la réflexivité du sujet.

Bibliographie

BOSSARD Sophie, 2011, « *La construction de l'identité éthique de l'ingénieur ICAM : le rôle de l'Experiment* », mémoire de Master, Université de Nantes, sous la direction de Didier Moreau.

BOUTINET Jean-Pierre, 1996, *L'anthropologie du projet*, Paris, PUF.

BOUTINET Jean-Pierre, 2002, « questionnement anthropologique autour de l'accompagnement », *Education Permanente*, n°153.

BROUGERE Gilles, 2007, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160.

BROUGERE Gilles, BEZILLE Hélène, 2007 « de l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie Recherche en éducation* n°158.

CALVEZ Jean-Yves, SJ, Mai 2011, « Le ratio studiorum, charte de la pédagogie des jésuites », La pédagogie ignatienne. Une expérience pour aujourd'hui. *Christus*, n°230 HS

HESS Rémi, WEIGAND Gabrièle, 2008, Ch. IX « L'écriture du journal et de la correspondance », *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos.

LENOIR et PASTRE, 2008, « Apprentissage et activité », *Didactique professionnelle et didactique des disciplines en débat*, Toulouse, Editions Octarès.

MAURIN Aurélie, 2010, « *Les couloirs de l'adolescence* », mémoire de thèse, Université de Paris 8 St Denis, sous la direction de Laurence Gavarini.

MEIRIEU Philippe, 1996, « Les grandes questions de la pédagogie et de la formation », *Savoir former*, Paris, Editions Demos.

MOREAU Didier, LESTERLIN Béatrice, 2006, « l'assomption de la responsabilité : l'entrée des jeunes dans la professionnalité », *8^{ème} biennale de l'Education et de la Formation*, n°28.

MOREAU Didier, 2007, « Georg Picht et le Birklehof. Une introduction à la pensée pédagogique de Picht », *Recherche en éducation* n°2.

MOREAU Didier, 2008, « Projet et éducation : la question d'une présence au monde », *Recherche en éducation* n°5.

PASTRE Pierre, 1999, « la conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Education Permanente* n°139.

PASTRE Pierre, 2002, « l'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie* n°138.

PAUL Maëla, avril 2002, « l'accompagnement : une nébuleuse », *Education Permanente* n°153.

PETITCLERC Jean-Marie, 2007, *Enfermer ou éduquer*, Paris, Edition Dunod.

PLATON, 2002, *La République*, livre VII, Paris, Flammarion.

VERGNAUD Gérard 1992, « approche didactique en formation d'adultes », *Education Permanente* n°111.

VERGNAUD Gérard, 2004, « didactique professionnelle et didactique des disciplines », entretien du 22/11/04, www.archivesaudiovisuelles.fr/413/introduction.asp [consulté le 04/03/12].

